

Copie de conservation et de diffusion, disponible en format électronique sur le serveur WEB du CDC :

URL = <http://www.cdc.qc.ca/prospectives/3/collaboration-3-4-1967-a.pdf>

Article revue *Prospectives*, Volume 3, Numéro 4.

*** SVP partager l'URL du document plutôt que de transmettre le PDF ***

Pour des programmes d'études propices à l'orientation¹

En collaboration *

Introduction

Quelques publications récentes ont éveillé ou avivé certaines inquiétudes quant aux possibilités d'orientation que réserve aux jeunes la mise en œuvre des nouveaux programmes d'études secondaires et collégiales, celles-ci conditionnant vraisemblablement celles-là.

Les différents cours choisis par l'élève, à chaque année d'études, auraient-ils pour fonction principale de le relancer sur des cours de même nature l'année suivante? Et pour ceux qui aspirent à poursuivre leurs études au collège, le secondaire n'aurait-il d'autre rôle que de les y rendre éligibles? L'étudiant sera-t-il soumis à un tel enchaînement de cours pré-

requis qu'il se verra obligé, à toutes fins pratiques, de fixer son orientation dès le milieu — ou peut-être même vers le début — des études secondaires? Voilà autant de questions que certains textes suggèrent, sans y apporter, croyons-nous, de réponses décisives.

Sans doute la nomenclature des cours inscrits aux programmes officiels présente-t-elle moins d'importance que les directives qui en régiront concrètement l'application dans les écoles mêmes. C'est donc sur l'esprit de ces directives que portera surtout notre discussion, dans l'espoir que le système scolaire conçoive assez clairement ses multiples objectifs complémentaires pour les poursuivre simultanément, sans que l'un fasse oublier l'autre. C'est une telle harmonie que décrit magnifiquement, à notre avis, ce passage du Rapport Parent.

¹ Bien entendu, le terme *orientation* désigne ici le processus de développement par lequel les étudiants cherchent et trouvent leur place dans l'école et dans la société, abstraction faite des services spécialisés des conseillers d'orientation et des psychologues.

* Ont collaboré à ce travail: M. Henri-Paul BORDELEAU, directeur du service d'orientation du Séminaire de Sainte-Thérèse; M. l'abbé Raymond CHAMPAGNE, directeur du service d'orientation du Séminaire de Nicolet; M. l'abbé Jean-Paul FRASER, directeur du service d'orientation du Collège Sainte-Anne-de-la-Pocatière; M. Louis GADBOIS, responsable des services psychologiques de la Fédération des collèges classiques; M. Guy GAUDREAU, alors directeur des services psychologiques du Collège Saint-Paul, Montréal; M. Jacques RACICOT, directeur des services psychologiques du Collège Bourget, Rigaud; M. Yvon SAUVAGEAU, directeur des services psychologiques du Collège Sainte-Croix.

C'est en offrant à tous les écoliers l'occasion d'une certaine formation et dans le domaine des langues, et dans celui des sciences, et dans celui des arts et dans celui de la technique que l'enseignement secondaire répondra à leurs besoins. Permettre ensuite à chaque étudiant de pousser plus avant dans les domaines qui correspondent à ses goûts, tout en prévenant une spécialisation exclusive et prématurée; procurer toutefois à ceux qui en ont un besoin plus immédiat un début de spécialisation; assurer à tous l'équilibre des éléments d'une formation à la fois générale et pratique; cultiver l'intérêt et le respect de l'étudiant pour les disciplines et les orientations qui ne seront pas l'objet

de son choix principal — tels doivent être les principaux objectifs de l'enseignement secondaire (Rapport de la Commission royale d'enquête, 1964, 2e partie, art. 210).

Une conception dépassée de l'orientation

L'orientation professionnelle, à la fin du XIXe siècle et au début de celui-ci, était basée sur une conception dont la naïveté nous paraît aujourd'hui évidente, la "théorie des traits":

On observe et on classifie les différences individuelles en fonction de critères déterminés;

On classifie de façon analogue les exigences et les caractéristiques des professions;

Enfin, on case l'individu dans "la bonne" profession.

Cette théorie, dans sa forme la plus simple, reflète l'expression folklorique "la cheville carrée pour le trou carré" (Katz, 1963, p. 5).*

Est-il nécessaire d'ajouter que cette ancienne conception cède graduellement le pas à des vues plus dynamiques, c'est-à-dire à une théorie qui reconnaît pleinement l'importance du changement, soit chez l'individu, soit dans le marché du travail? On reconnaît aujourd'hui qu'il n'existe pas telle chose que la carrière idéale pour qui que ce soit; dans le cheminement de l'individu, rien n'est totalement prédéterminé, et rien n'est jamais fixé une fois pour toutes.

L'inconvénient le plus grave de la *théorie des traits*, c'est que l'on s'arrête prématurément au contenu du choix professionnel de l'individu; autrement dit, on table très tôt sur la préférence que l'individu exprime verbalement, préférence à laquelle on donne valeur de décision. (...) Il ne faut donc pas s'étonner qu'une telle théorie conduise à approuver la "constance" de l'étudiant dans ses choix (...). Pourtant, la documentation abonde sur le peu de constance des préférences verbales, mais on a souvent invoqué ce fait pour réclamer "plus d'orientation" ou "une orientation mieux faite" (Katz, 1963, p. 11.)

* Dans tout ce document, c'est nous qui traduisons les extraits d'ouvrages rédigés en anglais.

Imprécisions de quelques textes

Estimant que le changement est la règle, et non l'exception, dans les aspirations et dans le développement des aptitudes de l'adolescent, nous ne pouvons lire sans inquiétude certains passages de textes officiels, tels que les suivants:

Ce cours (celui que l'élève se constitue à l'école secondaire polyvalente) doit correspondre à l'orientation qu'il entend suivre en vue de se préparer à des études post-secondaires ou d'exercer un emploi dans un secteur du monde du travail (Le programme institutionnel du secondaire, p. 4).

L'étudiant devra donc se composer un programme individuel comprenant les matières pour lesquelles il possède des aptitudes et des goûts particuliers, mais qui sont requises par son orientation ultérieure (...) (Ministère de l'Education, 1966, p. 80).

On conçoit aisément que les exigences des institutions pré-universitaires et professionnelles (...) constituent les critères qui serviront à déterminer le caractère obligatoire ou facultatif de certaines matières du programme d'études secondaires d'un élève (Ministère de l'Education, 1966, p. 81).

Le caractère obligatoire de telle ou telle matière vient principalement de l'orientation de l'étudiant (Ministère de l'Education, 1966, p. 82).

Nous aurions mauvaise grâce à nous poser en exégètes pour déterminer si des mots et expressions tels que "orientation" et "exigences des institutions" sont ici employés exactement dans le sens que nous souhaiterions, d'autant plus que les documents, dans leur ensemble, respirent la santé pédagogique et visent manifestement au développement maximal des étudiants. En particulier, le souci de tenir compte de l'orientation pour établir les programmes individuels nous paraît, en principe, excellent, pourvu que les auteurs de programmes "s'efforcent d'établir un cadre d'obligations qui (permette) aux libertés individuelles de s'exercer sans danger ni dommage" (Gadbois, 1966, p. 160).

Voilà pourquoi nous nous préoccuons de l'interprétation qui sera donnée par les responsables de l'application des programmes à des formules aussi concises et, partant, aussi ambiguës. Plusieurs déviations graves sont à redouter si les directives portant sur l'application des programmes ne distinguent pas clairement les multiples réalités et l'importance relative des divers principes évoqués par la notion d'*orientation*: d'où les discussions qui vont suivre.

L'orientation intellectuelle

Est-il admis, tout d'abord, que l'étudiant du secondaire doit déterminer son programme en fonction de son *orientation intellectuelle*, c'est-à-dire en fonction des études spécialisées qu'il entreprendra ultérieurement ? Si tel est le sens des textes, nous proposons qu'il importe d'encourager l'adolescent à explorer longuement les différents domaines du savoir, et ceux mêmes qui ne l'intéressent guère a priori, plutôt qu'à prévoir longtemps d'avance la nature de sa spécialisation terminale afin d'y conformer son programme d'études secondaires.

Nous désirons signaler aussi que le respect des différences individuelles ne doit pas tourner à l'obsession. Nous croyons, avec une foule de chercheurs (en particulier Strong: voir Katz, 1963, p. 10), que les ressemblances des humains entre eux sont plus frappantes que les différences. Et si l'on instaure des programmes d'études polyvalents, ne faudrait-il pas admettre une bonne fois la *polyvalence et la plasticité de l'individu* ? L'idée de polyvalence correspond au fait qu'à *tout moment de sa vie*, l'être humain est ordinairement capable de s'engager dans des champs d'activité très différents et d'y réussir; comme le souligne Katz,

étant donné la réalité que Super nomme la polyvalence de la plupart des individus ("the multipotentiality of most individuals"), c'est en vain qu'on essaierait de limiter à "trois ou quatre" les spécialisations qui sont possibles à chacun (1963, p. 12).

Quant à la notion de plasticité, elle implique que l'individu *se modifie dans le temps*, si bien que sa polyvalence personnelle n'est jamais tout à fait la même à deux moments de sa vie. Jusqu'ici, les études les plus sérieuses ont montré, sans aucune exception, que *les corrélations sont généralement faibles* entre les caractéristiques observées chez les individus et le succès dans les divers champs d'études spécialisées ou les différentes carrières.

Ce serait donc une erreur, à notre avis, de vouloir fixer le programme d'études des jeunes et doser leur apprentissage scolaire de façon exactement proportionnelle au degré d'aptitude qu'ils manifestent pour les diverses disciplines, ou de prétendre respecter intégralement la hiérarchie de leurs préférences, d'ailleurs changeantes. Car loin de conclure que les aptitudes et les intérêts déterminent rigoureusement les possibilités d'apprentissage, les sciences de l'homme

montrent aujourd'hui que *l'apprentissage aide à développer les aptitudes et les intérêts* autant qu'à les découvrir. D'après Tardif, par exemple,

les recherches les plus récentes, en particulier celles de Piaget, ont détruit le mythe du caractère inné et permanent des aptitudes. Il ressort de ces recherches que l'aptitude est perfectible, qu'elle se développe par l'apprentissage, qu'elle se construit progressivement, qu'elle s'acquiert pour une large part. (...) Pierre Naville dès 1945 dénonçait les pratiques du temps en orientation professionnelle et débouchait sur la notion d'adaptabilité. (...) Les choix constituent un aboutissement d'expériences antérieures en même temps qu'un point de départ pour de nouvelles expériences conduisant à de nouvelles décisions. Tenter de déterminer trop tôt le meilleur choix possible à partir d'un diagnostic revient en quelque sorte à mettre la charrue devant les bœufs, à limiter l'individu dans son exploration (1966, pp. 161-162).

Si nous avons insisté sur la polyvalence de l'être humain, ce n'est pas — est-il besoin de le dire — pour en faire un principe exclusif qui, à la limite, équivaldrait à nier l'existence des différences individuelles. Car il faut bien admettre que le succès dans l'apprentissage de toute matière est limité par les aptitudes de l'étudiant, pourvu que l'on admette *simultanément* l'élasticité remarquable de ces limites.

Il doit également être clair pour tous que le forçage est une pratique nocive. Mais entre le forçage et le laisser-aller, entre le réalisme et l'abandon de tout effort, il nous semble nécessaire de trouver un point d'équilibre. Ainsi, nous ne saurions approuver un système — ou un maître — qui encouragerait les jeunes à étudier la seule dose de mathématiques compatible avec leurs dispositions du moment: peut-être, en bon nombre de cas, l'étudiant devrait-il résolument essayer d'oublier ses préférences pour surmonter, à force de travail, une relative faiblesse en mathématiques, ou en dessin, ou en histoire. Si les écoliers doivent apprendre les mathématiques, ce n'est pas seulement parce qu'elles sont de nature à satisfaire en eux certaines tendances personnelles: c'est d'abord et avant tout parce qu'elles existent, parce qu'elles constituent objectivement un produit essentiel autant qu'un aliment vital des structures de la pensée.

Nous estimons, incidemment, que ces principes garderaient toute leur valeur même s'il devenait possible de diminuer la très grande marge d'erreur que comporte aujourd'hui la mesure des aptitudes et des

intérêts, puisqu'une mesure très juste de la réalité humaine à un moment donné n'empêcherait pas celle-ci de se transformer. Au surplus, il ne suffit pas à l'étudiant d'avoir des idées claires sur lui-même pour réussir son orientation.

L'orientation professionnelle

Est-il admis que l'élève du cours secondaire déterminera son programme en fonction de son *orientation professionnelle* ? Mais alors il faudrait lui montrer, à notre avis, combien il serait maladroît d'effectuer des choix qui engagent son avenir professionnel avant l'époque où de tels choix deviennent vraiment possibles et nécessaires. Si l'on permet aux jeunes de fixer trop tôt leur orientation professionnelle, ou bien celle-ci sera fréquemment ratée, ou bien le recyclage deviendra le lot de la majorité.

À notre avis, le système d'enseignement devrait permettre que certaines notions non acquises au secondaire figurent au programme du collégial et que, parallèlement, certaines notions acquises au secondaire soient créditées au niveau collégial, sans pour autant que la charge de l'étudiant devienne soit excessive — dans le premier cas — soit insuffisante — dans le second cas.

Au surplus, l'évolution actuelle des professions fonde le succès des travailleurs sur une formation qui déborde *de plus en plus largement* le cadre de leur profession. Ne fût-ce que pour cette raison, nous croyons même qu'il y aurait souvent lieu, au cours secondaire, d'interpréter à rebours, pour ainsi dire, les projets d'orientation: l'étudiant choisirait certaines matières précisément *parce qu'il prévoit ne plus les étudier* au delà du secondaire.

Citons, à ce sujet, le Rapport Parent:

Le programme, bien loin de viser à commencer la spécialisation, devra au contraire se hâter de fournir à l'étudiant une initiation sérieuse à des disciplines sur lesquelles il ne reviendra plus par la suite; ainsi le futur physicien aura tout intérêt à suivre un excellent cours d'histoire, de littérature; le futur avocat sera bien avisé d'aller le plus loin possible dans sa culture scientifique (Rapport de la Commission royale, 1964, vol. 2, p. 60).

Il est significatif que ce souhait s'applique au programme des deux premières années *postsecondaires*. Ne serait-il pas valable a fortiori pour le cours secondaire ? ...

L'enseignement professionnel * de niveau secondaire

Nous comprenons que certains étudiants, limités par leurs aptitudes intellectuelles, devront s'engager relativement tôt sur le marché du travail, et qu'il importe de les y préparer. *En ce sens précis*, nous sommes d'accord pour affirmer que l'étudiant doit confectionner son programme en fonction de son orientation, mais nous tenons à formuler certaines mises en garde. En effet, ce sont *les employeurs eux-mêmes* qui, aux États-Unis d'Amérique, attachent peu de prix à la *formation professionnelle de niveau secondaire*. En va-t-il autrement chez nous ? Et quelle sera, à cet égard, la situation du *marché du travail* dans cinq ans, dans dix ans ?

Comme ce point nous semble absolument capital et particulièrement mal connu, nous citerons très longuement un chercheur américain (biffant seulement les références, qu'on pourra facilement retrouver dans le texte original):

Comme le souligne le Conseil national de la main-d'œuvre, même les employeurs qui recrutent du personnel pour des emplois de niveau inférieur (à celui des professions libérales) s'attachent ordinairement à des qualités d'ordre général (intelligence et capacités fondamentales, comme celles de lire, d'écrire et de compter) plutôt qu'à la formation (...) spécialisée du genre de celle qui s'acquiert plus facilement au travail qu'à l'école secondaire. En effet, (selon Bray), "avec les changements technologiques, la préparation actuelle pour une tâche spécifique risque de perdre toute valeur demain".

(...)

En 1951, l'auteur de ces lignes a effectué une revue méticuleuse de la documentation susceptible de corroborer la croyance que certaines matières — non préparatoires au collège — du cours secondaire, avaient une relation directe et spécifique avec l'entrée des étudiants et leur succès dans les métiers auxquels ces matières sont censées préparer. Il a donc fallu analyser des centaines — littéralement — d'enquêtes de relance ("follow-up"). Or, à l'exception des matières liées à la sténotypie (plus particulièrement la dactylographie), l'ensemble de l'analyse a montré que le hasard suffit à tout expliquer. Même, l'accumula-

* Rappelons qu'en français, les termes "profession" et "professionnel" englobent les métiers à côté des professions intellectuelles ou libérales. Dans la bouche d'un menuisier comme dans celle d'un comptable, la phrase "Je suis un professionnel" signifie seulement "Je ne suis pas un simple amateur".

tion des faits a semblé contredire la forte tendance à la professionnalisation qui avait inspiré la plupart des recherches publiées. En résumé, les postes obtenus par la plupart des élèves du secondaire — finissants ou pas — exigeaient des aptitudes relativement peu élevées: ces emplois avaient donc tendance à être ou bien non spécialisés, ou bien tellement spécialisés en fonction d'une machine ou d'une opération spécifiques, qu'ils supposaient un apprentissage en cours d'emploi. Dans les deux cas, les programmes différenciés de l'école secondaire n'avaient aucune influence sur l'obtention du poste, ni sur le succès du travailleur, ni sur sa satisfaction.

(...)

Comme Reeves le déclarait dès 1942, (...) "l'apprentissage des réalités fondamentales plutôt que la préparation à quelque art ou métier spécifique, voilà ce qu'il faut pour la plupart des gens qui entrent sur le marché du travail. Ils ont besoin d'une éducation qui les équipe pour apprendre un travail rapidement et pour en changer sans difficulté".

(...)

L'auteur de ces lignes n'a rien trouvé dans les études plus récentes pour infirmer ces conclusions. Par exemple, une enquête sur l'éducation professionnelle à New York (en 1962) dénonce "le peu d'exploration qui est possible aux jeunes (à l'école secondaire), ce qui les amène à faire des choix professionnels à un trop jeune âge", et conclut ainsi: "Il est extrêmement douteux que l'apprentissage technique reçu à l'école secondaire aide les jeunes à trouver un emploi et à y recevoir de l'avancement".

Une enquête encore plus vaste, du Bureau du Travail des États-Unis, (...) a établi, (en 1960), que "les cours d'arts industriels semblent avoir peu de rapport avec la nature du premier emploi obtenu par les garçons; sur ce point, les diplômés ne se distinguent guère de ceux qui se retirent avant la fin du cours".

(...)

En ce qui concerne les travailleurs semi-spécialisés et non spécialisés, Super fait état des facteurs suivants: leur mobilité professionnelle, l'efficacité supérieure de l'apprentissage en cours d'emploi (...) et la tendance à retirer moins de satisfaction de leur travail que du reste de leur vie: il met donc les éducateurs en garde contre la *tendance à planifier* dans le cas des étudiants qui auront vraisemblablement une carrière instable. Il cite la description esquissée par Caullier des études idéal-

les pour le travailleur semi-spécialisé: "Culture générale et formation polyvalente pour une adaptation rapide ultérieure".* (Katz, 1963, pp. 27-29).

Quelles conclusions pratiques tirer de ces faits ?

En attendant de vérifier si, comme il faut le supposer, l'état de notre marché du travail québécois est en train de reproduire, avec un retard de quelques années, ce qui se passe aux États-Unis, nous proposons que l'on évite de considérer comme *efficace et pratique en soi*, la formation professionnelle de niveau secondaire. D'une part, il faut tendre à développer le plus possible les aptitudes fondamentales des étudiants qui en ont relativement peu; l'apprentissage de la langue maternelle et des mathématiques devrait être poussé, dans leur cas, à l'extrême limite, si l'on ne veut pas rendre encore plus désastreux leur handicap intellectuel. D'autre part, l'enseignement des matières dites "techniques" sera profitable aux élèves les plus lents comme aux plus brillants pourvu qu'il échappe aux vaines préoccupations d'utilité à court terme.

Les matières techniques, comme toutes les autres, doivent permettre aux étudiants, de quelque niveau mental qu'ils soient, de comprendre le monde pour savoir s'y réadapter constamment, plutôt que de simplement les dresser à bien exécuter certains gestes; ce dernier objectif n'a de valeur propre qu'après d'une faible minorité d'enfants vraiment très déficients au point de vue de l'intelligence. Il convient donc de tout mettre en œuvre pour *inventer une pédagogie* de la technique — où le Rapport Parent voit une forme de l'humanisme contemporain — plutôt que d'investir des sommes colossales et de multiplier les choix de cours dans un secteur d'études qui n'aiderait à peu près personne à se trouver un modeste emploi.

Les choix successifs de l'adolescent

Il nous semble que, dans plusieurs milieux d'éducation, on a tendance à considérer l'orientation au cours secondaire comme une série de choix de plus en plus restrictifs, ou comme *un* choix qui se précise au cours des années. Dans le cas d'un étudiant qui poursuivra des études au post-secondaire, on peut illustrer cette croyance par le schéma suivant, qui indique les choix effectués, entre le début et la fin du secondaire, en vue de la spécialisation ultérieure: (voir les schémas I et II en page 250)

* En français dans le texte.

SCHEMA I (Hypothèse de la constance des choix) *

	Groupe de disciplines A	Groupe de disciplines B	Groupe de disciplines C	Groupe de disciplines D
	Discipline A ₁ Discipline A ₂ Discipline A ₃ Discipline A ₄	Discipline B ₁ Discipline B ₂ Discipline B ₃ Discipline B ₄	Discipline C ₁ Discipline C ₂ Discipline C ₃ Discipline C ₄	Discipline D ₁ Discipline D ₂ Discipline D ₃ Discipline D ₄
Secondaire V	non	non	↑ décidément	non
Secondaire IV	non	non	↑ ↑ probablement	non
Secondaire III	non	non	↑ ↑ ↑ ↑ plutôt ceci	↑ peut-être
Secondaire II	non	? ? ? ?	↑ ↑ ↑ ↑ peut-être	↑ ↑ ↑ ↑ peut-être
Secondaire I	? ? ? ?	? ? ? ?	? ? ? ?	? ? ? ?

D'après cette hypothèse, les choix successifs, en se précisant, prennent grosso modo la forme d'une pyramide.

Or, comme diverses recherches l'ont montré, c'est la variabilité des choix professionnels, et non la constance, qui est la règle chez la majorité des élèves du

secondaire qui bénéficient d'un service d'orientation; même au niveau du collège, les changements d'orientation sont fréquents (voir Katz, 1963, p. 35). On admettra donc que, si l'éducateur respecte le développement de la personnalité, les projets de l'étudiant peuvent avoir tendance à prendre plutôt l'allure suivante au cours des années:

SCHEMA II (Hypothèse de la variabilité des choix)

	Groupe de disciplines A	Groupe de disciplines B	Groupe de disciplines C	Groupe de disciplines D
	Discipline A ₁ Discipline A ₂ Discipline A ₃ Discipline A ₄	Discipline B ₁ Discipline B ₂ Discipline B ₃ Discipline B ₄	Discipline C ₁ Discipline C ₂ Discipline C ₃ Discipline C ₄	Discipline D ₁ Discipline D ₂ Discipline D ₃ Discipline D ₄
Secondaire V	non	non	non	↑ décidément
Secondaire IV	? ? ? ?	↑ ↑ peut-être	↑ ↑ ↑ probablement	? ? ? ?
Secondaire III	↑ ↑ ↑ ↑ plutôt ceci	non	↑ ↑ ou ceci	? ? ? ?
Secondaire II	non	↑ ↑ ↑ ↑ décidément	non	non
Secondaire I	? ? ? ?	? ? ? ?	? ? ? ?	? ? ? ?

Si nous n'avons pas tenté de préciser le schéma, c'est qu'il n'y a rien de fixe dans la nature des disciplines enseignées non plus que dans la façon de les grouper. Le lecteur pourra laisser libre cours à son imagination. Ainsi, le "Groupe de disciplines D" pourrait comprendre les sciences physiques et biologiques, c'est-à-dire les mathématiques (D₁), la physique (D₂), la chimie (D₃) et la biologie (D₄). Si tel était le cas, on voit que notre étudiant hypothétique, en Secondaire I, ignore

s'il voudra un jour se spécialiser dans ce groupe de disciplines; en Secondaire II, il estime la chose possible; en Secondaire III, il retient la possibilité d'une spécialisation en physique; en Secondaire IV et V, il renonce à toute spécialisation dans ce groupe de disciplines.

Bien entendu, le nombre de disciplines et de groupes de disciplines, tel que présenté par le schéma, est purement arbitraire.

En pratique, si le système scolaire n'intervient pas pour *fixer artificiellement* les choix dès l'apparition des premières velléités, la séquence des choix revêtira, dans la majorité des cas, une allure intermédiaire entre l'inquiétante régularité du premier schéma et l'inquiétante inconsistance du second.

On pourrait formuler des arguments analogues en discutant non plus du choix des disciplines, mais des projets professionnels.

À notre avis, le système scolaire doit s'efforcer de motiver les élèves du secondaire à choisir leurs cours en fonction de *projets* de spécialisation pleinement reconnus comme tels, et non en fonction de *décisions* ou de quasi-décisions prises avant terme. Ajoutons qu'il est urgent d'enseigner aux jeunes à tenir compte non seulement de ces projets personnels, mais tout autant des nécessités objectives du savoir.

L'école secondaire, antichambre du collège ?

Nous nous élevons contre la tendance, là où elle existe, à construire les programmes d'études d'un niveau donné en fonction des exigences du niveau ultérieur.

Rappelons que le rapport Crowther, après avoir écrit le plaidoyer peut-être le plus éloquent qui soit en faveur de la spécialisation précoce, affirme que cette spécialisation doit poursuivre *uniquement* des fins culturelles. Nous regrettons que ceux qui se plaisent à citer le Rapport oublient fréquemment cette perspective absolument essentielle. Les commissaires refusent aux professeurs d'université, par exemple, le droit de décider à toutes fins pratiques quel doit être le contenu des programmes du niveau antérieur, et formulent ce principe très général:

"Ce qu'on enseigne, en toute matière, doit être enseigné parce que cela est bon pour l'élève à telle étape de son développement, et non parce que ses maîtres trouveront commode, au cycle suivant, de pouvoir tabler sur certaines connaissances acquises" (Fifteen to eighteen, 1959, vol. 1, p. 264).

Les conditions d'admission aux études collégiales

À notre avis, les responsables de l'enseignement collégial devraient affirmer leur désir de voir le secon-

daire jouer son rôle propre, celui de former les étudiants pour qu'ils sachent apprendre. L'étudiant suffisamment formé en mathématique et en langue maternelle, c'est-à-dire l'étudiant qui répond, dans ces deux disciplines, à des normes pédagogiques *minimales*, devrait être accueilli dans *toute* section de son choix au niveau collégial, puisqu'il est équipé mentalement pour apprendre à peu près n'importe quoi. Les notions déjà apprises au secondaire n'ont alors aucune importance particulière, *pourvu qu'elles soient assez variées* pour favoriser l'apprentissage ultérieur, dans un contexte de civilisation où les divers champs du savoir, comme les compétences professionnelles, se recoupent toujours davantage.

Note sur les programmes d'études collégiales

En ce qui a trait aux nouveaux programmes des études collégiales et à leurs modalités d'application, nous sommes encore très peu documentés. Nous croyons légitime et désirable de proposer aux étudiants un cours d'études de moins en moins général à mesure qu'ils s'éloignent du secondaire. Déjà, pour la majorité, sans doute, c'est l'étape de la spécialisation professionnelle.

Cependant, nous estimons que certains principes énoncés ci-dessus au sujet du secondaire demeurent parfaitement valables pour l'organisation des études collégiales, quoique leur importance n'y soit pas aussi grande. Il serait aussi facile que superflu de rassembler une longue documentation sur les inconvénients d'une spécialisation étroite et hâtive des études post-secondaires. Limitons-nous à une récente déclaration d'un professeur de sociologie à Berkeley:

Le désir avoué de choisir un champ de concentration principal ("to major in a subject" (...)) tend à encourager (ou plutôt à rendre nécessaire) une décision prématurée, décision que la plupart des étudiants auraient avantage à différer jusqu'à la fin de leur deuxième ou au début de leur troisième année (au *college*) (Trow, 1966, p. 30).

Recommandations

En guise de conclusion, nous souhaitons que les directives et les "guides" pédagogiques relatifs à la mise en œuvre des nouveaux programmes, soit au secondaire, soit au collégial, s'inspirent des théories modernes de l'orientation et tiennent compte des principes suivants:

a) C'est le *changement*, et non la stabilité, qui caractérise ordinairement la synthèse individuelle sur laquelle repose le processus d'orientation.

b) Compte tenu des différents niveaux d'aptitudes générales, la plupart des individus sont largement polyvalents, c'est-à-dire capables de réussir en des champs d'activité très divers (voir Katz, 1963, pp. 8-13). On peut donc considérer comme un mythe la croyance à la carrière idéale pour chacun.

c) Les *ressemblances* des individus entre eux sont plus frappantes que les différences individuelles, à considérer l'ensemble de la population scolaire. On peut donc faire l'hypothèse qu'un certain tronc commun soit nécessaire dans les études secondaires.

d) L'évolution actuelle du savoir ainsi que celle des professions fondent le succès non seulement sur la spécialisation, mais sur une *formation intellectuelle* de plus en plus profonde dans les matières de base et variée dans les autres.

e) Même les emplois non spécialisés sont plus accessibles aux candidats qui possèdent un minimum de culture générale qu'à ceux qui ont plutôt appris les gestes d'un métier spécifique.

f) "L'exploration des intérêts suppose, tout d'abord, l'exploration des activités" (Katz, 1963, p. 36). En d'autres mots, l'éducateur perdrait son temps à explorer les intérêts des élèves en vue de leur orientation avant que ceux-ci n'aient eu la chance d'explorer les divers domaines du savoir et de l'action.

g) Il importe que les *projets* d'avenir des étudiants demeurent à l'état d'hypothèses — de plus en

plus raisonnables et probables — jusqu'à ce qu'il devienne vraiment nécessaire de prendre une *décision*.

h) Le finissant du cours secondaire qui est suffisamment fort en français et en mathématiques semble équipé mentalement pour apprendre à peu près n'importe quoi •

RÉFÉRENCES

FIFTEEN TO EIGHTEEN; A REPORT OF THE CENTRAL ADVISORY COUNCIL FOR EDUCATION (ENGLAND) (1959). London: Her Majesty's stationery office.

GADBOIS, L. (1966). Les options graduées et l'orientation progressive au cours secondaire, in *Prospectives*, vol. 2, n° 3, pp. 159-168.

KATZ, M. (1963). *Decisions and values: a rationale for secondary school guidance*. New York: College entrance examination board.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, Gouvernement du Québec (1966). *L'école coopérative*. (Documents d'éducation, n° 2). Sans lieu.

LE PROGRAMME INSTITUTIONNEL DU SECONDAIRE (3e version — R.)

RAPPORT DE LA COMMISSION ROYALE D'ENQUÊTE SUR L'ENSEIGNEMENT DANS LA PROVINCE DE QUÉBEC (1964). Sans lieu.

TARDIF, R. (1966). Au-delà d'une inquiétude (éditorial), in *L'orientation professionnelle*, vol. 2, n° 3, pp. 159-163.

TROW, M. (1966). The undergraduate dilemma in large state universities, in *Universities Quarterly*, vol. 21, n° 1, pp. 24-36.